

Patologías psicolingüísticas congénitas: hacia un modelo cognitivo de disfasia*

María Laura Grosso

Hankuk University of Foreign Studies

María Laura Grosso(2008), Patologías psicolingüísticas congénitas: hacia un modelo cognitivo de disfasia, *Revista Iberoamericana*, 19-2, pp. 213-226.

El siguiente artículo es una indagación sobre las conductas lingüísticas patológicas de un caso concreto. A partir de la observación libre de una niña disfásica, se plantearán los modelos de procesamiento lingüístico que mejor expliquen las conductas descritas.

La observación se realizó en el consultorio de la neuropsicóloga, mientras se realizaba la sesión cotidiana de rehabilitación lingüística. Ésta consistía en varias actividades lúdicas, ya que durante el juego la paciente reforzaba y aprendía a hablar.

El caso es de una niña que nació con prematurez, es decir, nació a los siete meses. Era melliza junto con otra niña que murió al poco de nacer. El diagnóstico que dedujo el neurólogo, a partir de sus “manifestaciones clínicas”, de los informes de la fonoaudióloga y de los resultados de “estudios complementarios”,¹⁾ fue un “Trastorno afásico, por insuficiente actividad combinatoria del «analizador» verbal”. Esta patología del lenguaje afecta las capacidades cognitivas del lenguaje y, específicamente, implica una deficiencia en la decodificación semántica de las palabras, con poca movilidad de la memoria de largo plazo”.²⁾

La fonoaudióloga que realizó el tratamiento de apoyo, estimulación, refuerzo en producciones y comprensiones lingüísticas, etc. especificó que esta niña es una “afásica de

* This article was supported by Hankuk University of Foreign Studies.

1) Oftalmológicos, audiometría, electroencefalograma y otros no especificados.

2) Diagnóstico sintomatológico realizado el 02/11/2005.

nacimiento”. Por lo que, a partir de los datos de la especialista y de la observación presencial, con grabaciones y textos escritos, en una sesión diaria de trabajo, consideré que el diagnóstico clínico puede explicarse desde una perspectiva psicolingüística cognitiva, como una *disfasia*.

Estas diferencias terminológicas no son inocentes, pues detrás del nombre hay un modelo de procesador lingüístico, un modelo de mente y un modelo de rehabilitación acorde con los modelos mentales. Por lo que, la diferencia hace a la perspectiva que mejor adecue la reflexión a los datos y la terapia a la patología., posibilitando, de este modo, avances en la teoría y en los resultados clínicos.

[patologías del lenguaje / modelos de mente / modelos de procesamiento lingüístico]

I . Introducción

Los casos de patologías lingüísticas congénitas son discretos, por lo que cada caso es particular. El grado y nivel de alteración del desarrollo del lenguaje es variable en cada paciente. Por lo que, hay que tener presente dicha condición de alteración a la hora de implementar un tratamiento correcto y adecuado a cada situación.

El caso de esta niña es “una afasia de nacimiento” según la fonoaudióloga y un “Trastorno afásico, por insuficiente actividad combinatoria del «analizador» verbal”, según el neurólogo. Los trabajos de rehabilitación lingüísticos con niños se adaptan a la edad, que, en este caso es de siete años. Por lo que, sus actividades tendían a la realización de tareas de un modo lúdico.

Una de las tareas lingüísticas en las sesiones con la fonoaudióloga, era el “Tuti Fruti”, juego orientado a la producción escrita del léxico a partir de dos condiciones: el grafema inicial de la palabra y la categoría nominal seleccionada. El grafema inicial o la primera letra a partir del cual buscar el léxico es la condición variable; la categoría nominal, la invariable. Las opciones de las categorías eran tres: nombres propios, cosas y animales.

El juego comenzó. La fonoaudióloga inició la búsqueda muda de las letras, por orden alfabético. A continuación, reproduzco el diálogo que se entabló entre la niña (R) y la fonoaudióloga (N), cuando la búsqueda se detuvo.

- R— Basta.
 N— “Hache”.
 R— Che...
 N— ¿Te animás a la “hache”? No, que empiece con la “hache”, es difícil...
 R— Che, che...
 N— Te acordás que la hache... era. No, no..., vamos a hacer
 R— Ah! sí,
 N— otro...
 R— hache, sa... me sale,

N— ¿Sí? ¿Te sale todo?

R— Sí.

N— Bueno, vamos.

R—No, pero, de nombre no.

N— Sí, yo sabía. Es difícil.

R— De... Otro.

N— ¿De qué, de qué te salía? Animales, con “hache”, ¿te sale?

R— No...

N— Es difícil de salir...

R— Ah! Sí... sí. Animales, sí...

N— ¿Qué te salía?

R— Chanco.

N— Ahhhh!!! Ahí está!!! Muy bien..., muy bien.

R— ¿Con “em”, queré?, ¿hacemo?

N— ¿Con “eme”? Dale..., dale, con “eme”, la última.

¿Qué sucedió acá? ¿Cómo se justifica esta conducta lingüística de la niña?

Dos hipótesis pueden explicar esta respuesta de la niña. Una, que supone un error o una patología en la audición que llevó a una no identificación y reconocimiento de las sílabas que componen la palabra “hache”.³⁾ Su repetición de “che, che”, al principio, lo sugiere. Entonces, habría identificado tan sólo el fonema /c/ correspondiente a la sílaba final. Al activar ese fonema y reconocerlo, comenzó a buscar en el léxico aquellas palabras que comenzaran con ese fonema. ¡Y encontró ese animal!

La segunda, supone un procesamiento diferente. La niña, al escuchar “hache” tiene que buscar la representación ortográfica correspondiente a ese grafema que carece de representación fonética. Entonces, el recorrido lingüístico, una vez hecho el análisis acústico, es hacer la conversión acústico—fonológico y, luego, mantener esa representación en el almacén fonológico de la memoria a corto plazo. Esto se puede observar, ya que da las órdenes motoras y articulatorias que hacen que repita “hache”.

3) En tanto unidades fonéticas del español.

Mientras, la niña sigue buscando la conversión ortográfica. Sin embargo, para encontrar el grafema “h”, hay que tener el conocimiento de esa unidad de representación que es propia de la escritura, en tanto dispositivo representacional externo que no necesariamente se corresponde con el habla, como en este caso. Es un conocimiento de la “cultura letrada” al que hay que aprender, ya que no hay fonema alguno de la “hache”, no hablamos con “haches”. La hache es “muda”.

Esta hipótesis se basa en el supuesto de que la niña no poseería el conocimiento de la “h” como un grafema sin representación fonética. Entonces, al no encontrar en el almacén de grafemas esa representación, pero manteniendo activa en la memoria a corto plazo la consigna de búsqueda fonológica de la secuencia silábica del nombre de la “letra”, la niña hizo probablemente un reanálisis. Es decir, reacomodó la búsqueda a partir de la identificación de un fonema que se corresponde con la última unidad silábica “—che”. Y seleccionó el fonema /c/ que sí tiene, como conocimiento escriturario aprendido, una representación digráfica en la escritura española “ch”. ¡Y allí fue su “chancho”! Encontró /canco/ para satisfacer la consigna a la tarea de selección léxica.

Aunque, se podrá objetar, en el dígrafo “ch” se encuentra la “h”, como segundo grafema formante. Sin embargo, al dígrafo (dos grafemas) se lo identifica como una unidad y no como dos unidades combinadas. De allí, que, cuando la niña tuvo que hacer como tarea un autodictado⁴⁾ y realizó un texto escrito, lo llamó “Las chica” (sic), demostrando un uso consciente de la representación ortográfica digráfica que se corresponde con el fonema /c/.

Aparentemente, la niña no aprendió la “hache” como una unidad, como un grafema español sin representación fonética. En ese mismo autodictado, escribió “abía”, sin el grafema “h”.

4) Esta es una tarea que consiste en escribir un texto creado, al principio, oralmente.

II . Conceptos clínicos

Independientemente de la corroboración de una u otra hipótesis, este caso particular permite postular conjeturas sobre la naturaleza de los déficits que subyacen a las disfasias.

Las perspectivas que tienden a explicar los retrasos y/o desviaciones que afectan al desarrollo del lenguaje siguen diferentes concepciones. Según esos modelos teóricos se derivan sus metodologías de investigación y de rehabilitación.

El neurólogo, al clasificar la patología como un “trastorno afásico, por insuficiente actividad combinatoria del «analizador» verbal”, concibe la conducta lingüística como el resultado del procesamiento lingüístico patológico. Sin embargo, se detiene en la instancia combinatoria de las representaciones lingüísticas.

El lenguaje no es sólo una capacidad combinatoria de representaciones, porque para poder combinar, primero hace falta poseer las representaciones. Por otro lado, al nombrar el analizador verbal hace referencia a la modalidad receptiva del lenguaje. Si el procesamiento lingüístico se altera en la instancia de comprensión, entonces, la capacidad combinatoria no entra en actividad. Es decir, la terminología utilizada para clasificar el trastorno es contradictoria en las palabras utilizadas y, asimismo, poco informa sobre la alteración.

La fonoaudióloga clasificó esta patología como una “afasia de nacimiento”. De este modo, trata de especificar la etiología, el origen de la alteración. Sin embargo, poco informa sobre los componentes del lenguaje afectados en la adquisición y el uso del lenguaje.

La terminología de “afasia” alude a las patologías específicas del lenguaje, en comprensión y producción. Es una clasificación bastante amplia, donde ingresan tanto las patologías de la oralidad y de la escritura.

Por eso, la psicología cognitiva diferencia las patologías lingüísticas adquiridas,⁵⁾

5) Déficit en el funcionamiento normal del sistema de procesamiento lingüístico, a partir de disfunciones neuronales (orgánicas) degenerativas, tisulares, por lesiones (endógenas o

afasias, de las congénitas o *disfasias*. Con afasia se designan los trastornos⁶⁾ específicos del lenguaje que implican una disfunción neuropsicológica en el sistema de procesamiento lingüístico. Las disfasias son patologías congénitas que alteran⁷⁾ específicamente la adquisición del lenguaje.

Las disfasias producen un retraso y/o desviación en el proceso de adquisición del lenguaje. Este retraso y/o desviación afecta específicamente los componentes del sistema de procesamiento lingüístico. Por lo que, puede manifestarse en cualquiera de las modalidades de la actividad lingüística de la comprensión y de la producción. Asimismo, esta patología persiste a lo largo del tiempo.

El aspecto clínico de las disfasias describe las perturbaciones en los componentes lingüísticos como alteraciones motoras (dispraxias), alteraciones fonológicas, alteraciones morfosintácticas y alteraciones semántico—pragmáticas.

Dentro de la psicología cognitiva, están aquellas perspectivas que postulan que las dificultades de la adquisición lingüísticas son el resultado de alteraciones en el desarrollo de *capacidades cognitivas más generales*. Asimismo, se encuentran otras posiciones teóricas que postulan que el desarrollo del lenguaje es *específico* de un subsistema relativamente autónomo, con sus propios mecanismos de maduración, que, eventualmente, interactúa con otros subsistemas.

Esto significa que el desarrollo y la adquisición lingüísticos están sujetos al desarrollo mental del ser humano. Por lo tanto, las posiciones sobre el desarrollo psicobiológico del hombre condicionan las concepciones sobre el desarrollo lingüístico. Por lo tanto, se hace necesaria una referencia a los modelos teóricos que subyacen a estas corrientes.

exógenas) o bioquímicas.

6) Término específico para designar la patología adquirida.

7) Término para designar la patología de desarrollo.

III. Modelos de mente

La primera de estas concepciones se vincula la llamada *hipótesis cognitiva*, que sigue el modelo de Piaget, quien sostiene una concepción del *desarrollo* mental general para todas las facultades humanas. La otra concepción, se vincula con el modelo de Fodor, el cual postula una tesis *innatista*.

Estos modelos describen la organización funcional de la mente, son modelos psicológicos con relación a la naturaleza, arquitectura y funcionamiento de los procesadores cognitivos. En sí, son hipótesis que describen las facultades mentales.

La visión piagetiana interpreta al lenguaje como un sistema simbólico que emerge durante el periodo sensoriomotor como una manifestación más de la función simbólica. Esta perspectiva predice que ciertos desarrollos del lenguaje no podrán ser adquiridos hasta que no lo sean sus contrapartidas simbólicas o representacionales no lingüísticas o que ciertos desarrollos simbólicos resultan necesarios y suficientes para los desarrollos lingüísticos.

Fodor sostiene que la mente posee una arquitectura *modular*. Su perspectiva plantea que los módulos son innatos y tienen un funcionamiento independiente. La mente, entonces, se organizaría mediante especificaciones genéticas relativamente fijas. Pero Fodor realiza una descripción *determinista* de la arquitectura mental de un ser humano en la medida en que caracteriza la mente con un número programado de módulos,⁸⁾ sin contemplar la posibilidad de creación de nuevos módulos.⁹⁾

La mente, sin embargo, es el resultado de un proceso de desarrollo no sólo psicobiológico, sino también cultural y social del individuo. En este aspecto, la experiencia estimular incide en el *proceso* de formación y construcción de la mente, favoreciendo o no el surgimiento de nuevos módulos. Una hipótesis

8) La hipótesis innatista modular de Fodor no explica la adquisición de conocimientos culturales.

9) Como el módulo de la lectura.

coherente con este desarrollo es la que sostiene Karmiloff—Smith (Karmiloff—Smith: 1994) quien propone una concepción conciliadora de los módulos fodorianos y el desarrollo piagetiano. Su perspectiva limita tanto el innatismo de Fodor como el interaccionismo de Piaget.

La autora plantea que la mente termina teniendo una arquitectura modular luego de un proceso de *modularización* que ocurriría de forma reiterada como producto del desarrollo. Si la mente termina poseyendo una estructura modular, entonces es porque la mente se modulariza *a medida que avanza el desarrollo*. Esta óptica tiene en cuenta la plasticidad del desarrollo temprano del cerebro y la capacidad mental de adquirir conocimientos nuevos. Según Karmiloff—Smith, con el tiempo los circuitos cerebrales van diferenciando áreas de conocimiento de dominio específico, llegando en ciertos casos a formarse módulos relativamente encapsulados. En este nivel *macroscópico* de la arquitectura mental, se distinguen las facultades cognitivas en términos del dominio cognitivo en el que opera cada una: el lenguaje, la visión, la audición, la motricidad, etc.

En un nivel *microscópico*, se analizan los componentes de procesamiento elementales de cada facultad. Dentro de este nivel, la facultad del lenguaje se descompone en los procesos fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando esos circuitos cerebrales no se terminaron de formar, como en el caso de niños con prematuridad? Los últimos meses de gestación son los que inciden fundamentalmente en el desarrollo cerebral. Recién al finalizar el séptimo mes de gestación, se terminan de formar las principales subdivisiones del cerebro, llegando a tener la forma, el aspecto y las posibles conexiones funcionales que se terminarán de desarrollar meses después del nacimiento.

La niña con disfasia manifiesta conductas lingüísticas patológicas que se derivan de un déficit congénito. Esas conductas son las que permiten leer el desarrollo y la adquisición del lenguaje. Porque la ciencia, hasta el momento no ha logrado describir el desarrollo de los circuitos neuronales que entran en

funcionamiento a la hora de adquirir el lenguaje ni tampoco describir la producción y comprensión del mismo. Son los “experimento naturales” los que ponen en tensión los modelos mentales que resulten más realistas a la hora de explicar las conductas concretas.

Ahora bien, a la hora de plantear las conductas lingüísticas como el resultado de un procesamiento mental del lenguaje, se hace necesaria la introducción teórica de qué se entiende por lenguaje.

IV. Actuación patológica

La concepción mentalista considera que el hombre nace capacitado para desenvolver y desarrollar una facultad innata del lenguaje. Una de las corrientes hegemónicas es la chomskyana en la cual se distingue entre *competencia* lingüística y *actuación* lingüística. El primer concepto hace referencia al conocimiento que los individuos tienen de su lengua, un saber interno que no implica necesariamente una consciencia lingüística de esa competencia. El segundo refiere al funcionamiento de los mecanismos y procesos encargados de hacer un uso efectivo de dicho conocimiento, la utilización real de la lengua en situaciones concretas: la actividad lingüística.

La actuación lingüística, considerada como el resultado de fenómenos mentales que se derivan de los conocimientos abstractos sobre la lengua, supone un conjunto de procedimientos cognitivos y corporales que permiten poner en uso el conocimiento del lenguaje. Tales procedimientos se pueden describir como la totalidad de los estados mentales por los que atraviesa un sujeto humano cuando está haciendo uso de su competencia lingüística, cuando produce o comprende. Ésto involucra conocimientos lingüísticos (semántica, sintaxis, léxico, fonología) como extralingüísticos (conocimientos del mundo, de la situación, del interlocutor, etc.), y, también incluye, diversas capacidades y habilidades motoras.

Pero, para hacer uso de esa competencia, en cuanto lengua externa que parametriza los principios abstractos de la facultad del lenguaje, primeramente hay que haberla adquirido.

Una consecuencia de esta concepción predice que si el déficit afecta a la adquisición y desenvolvimiento de los conocimientos del sistema lingüístico, entonces, se pueden distinguir disfasias que incapacitan al sujeto para adquirir la lengua a la que se expone en alguno/s componente/s del sistema de procesamiento lingüístico. Éstas serían *disfasias de competencia*. Por lo que, podría manifestarse en cualquiera de las modalidades de la actividad lingüística de la comprensión y de la producción.

Pero si el déficit afecta a la *actuación*, la incapacidad se manifestaría en el *acceso* a las representaciones propias de la competencia lingüística, en las operaciones de *transformación* de un nivel de representación a otro, y/o de mantener en la *memoria* la información a usar en la conducta lingüística. Entonces, se observaría *disfasias en actuación*.

La diferencia entre una y otra se manifestaría en que las disfasias de actuación retardarían el procesamiento lingüístico. Mientras que, la disfasia de competencia incapacitaría a adquirir los conocimientos propios de la lengua en alguno/s de los componente/s del sistema lingüístico.

V. Conclusión

Si la niña pudo usar su conocimiento fonológico para buscar la palabra que comienza con el fonema especificado (por error o reanálisis), es porque los componentes lingüísticos (fonéticos, fonológicos y léxicos) no manifiestan un déficit que alterase la adquisición de los conocimientos propios del español. Su disfasia, entonces no tendría afectados esos niveles de competencia.

Aparentemente, su alteración se produce en el procesamiento de esos

conocimientos, es decir, sus déficit se pueden observar y constatar en su actuación léxica (lo que implica un “retardo” en el acceso lingüístico de ese conocimiento, en la modalidad oral) y fonológica (que se manifiesta en una alteración de los fonemas en su modalidad oral).

Esto da cuenta de que su alteración no afecta a conocimientos de dominio general ni a procesos generales como los planteos por Piaget. Es decir, la alteración corrobora una especificidad de dominios mentales. Asimismo, dentro del dominio lingüístico hay microdominios que son alterados, como ser el léxico y el fonológico, mientras que otros se desarrollan sin alteraciones, como son la sintaxis y la prosodia.

¿Cómo llegó a ser “chancho” el animal con “hache”, que se escribe con esa letra? Probablemente, porque el grafema “hache”, esa letra no forme parte de su competencia lingüística escrituraria, en el nivel de representación ortográfica. Para poseer un conocimiento de una letra, hace falta incorporar la escritura.

Este conocimiento cultural, la escritura, se aprende en un proceso lento. La niña de siete años no había llegado a aprenderla, según los tiempos escolares de enseñanza. Entonces, una búsqueda consciente de dicha letra como un conocimiento aprendido tenía que ser infructuosa.

La búsqueda controlada de una representación fonética—fonológica con un equivalente representacional en la escritura implica que las representaciones lingüísticas tienen que estar como conocimiento aprendido en la mente de la niña, tiene que ser una competencia activada a la hora de tratar de realizar la actuación lingüística requerida por el juego.

Su reanálisis, una búsqueda del grafema correspondiente al sonido escuchado, llevó a que la niña le adjudique otra representación a ese fonema. Esa otra representación es la que la niña conocía, referido al sonido dígrafo “ch”.

El caso de esta niña disfásica permite, por un lado, plantear la actualidad de la búsqueda de un modelo que explique de un modo realista los procesos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, el desarrollo del lenguaje y las

alteraciones que pueden perturbar el desarrollo normal del mismo con sus alcances teóricos y metodológicos.

Este tipo de indagación permite considerar que las alteraciones cerebrales que perturban el desarrollo pre, peri y/o postnatal en las áreas específicas del lenguaje, imposibilitarían una adquisición y desarrollo normal del lenguaje. Con normal hago referencia a que el desarrollo y la adquisición del lenguaje se encuentran alterados en el tiempo evolutivo estándar del hombre.

Por otro lado, estas alteraciones son discretas, por lo que alcanzan a determinados microdominios, dejando inalterados otros. Esto es lo que la terminología y el diagnóstico tienen que determinar, previo al tratamiento. La importancia del modelo radica en una mejor descripción y explicación del caso y de sus conductas.

Aceptando el isomorfismo orgánico cerebro/mente, los retrasos y/o desviaciones en la adquisición del lenguaje implican una alteración que no puede suplirse completamente con estrategias compensatorias de dominio general.

Esta perspectiva psicolingüística, entonces, permite plantear una hipótesis más robusta y realista a la hora de distinguir, describir y explicar las disfunciones en la adquisición, desarrollo y aprendizaje del lenguaje que conducen a alteraciones en las conductas lingüísticas de los disfásicos.

La precisión del modelo, asimismo posibilita tratamientos más finos y efectivos tanto en el refuerzo de la enseñanza como en la estimulación psicolingüística. Ya que si la alteración afecta al microdominio fonológico, el refuerzo debe estar orientado a esa área, no así en el nivel sintáctico. De este modo, se evita malgastar tiempo, recursos y energía en una rehabilitación innecesaria.

Bibliografía

- A.A.V.V. 1999. *Órganos de los Sentidos*. Córdoba: U.N.C., Facultad de Ciencias Médicas, 2º Cátedra de Anatomía Normal.
- A.A.V.V. 1997. *Forma y Función 10*. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Alba, Orlando y Fernández, Felice. 1980. *Introducción al estudio de la lengua española*. República Dominicana: Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo.
- Belinchón, Mercedes et al. 1992. *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Brown, Roger. 1981. *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- Caplan, David. 1992. *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- _____. (1986ª) *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cuetos Vega, Fernando. 1998. *Evaluación y rehabilitación para las afasias*. Madrid: Panamericana.
- Fejerman, Natalio y Fernández Álvarez, Emilio. 1994. *Fronteras entre Neuropediatria y Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández Lagunilla, Marina y Anula Rebollo, Alberto. 1995. *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Karmiloff–Smith, Annette. 1994. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Malmberg, Bertil. 1954. *La fonética*. Madrid: Cuadernos 107.
- Olson, David R. 1999. *El mundo sobre el papel*. Buenos Aires: Gedisa.
- Pinker, Steven. 1994. *El instinto del lenguaje*. New York: Alianza.

María Laura Grosso

Department of Spanish Interpretation and Translation
of Hankuk University of Foreign Studies
E-mail: mlauragrosso@yahoo.com.ar

Fecha de llegada: 23 de septiembre de 2008

Fecha de revisión: 10 de octubre de 2008

Fecha de aprobación: 20 de octubre de 2008